



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka. Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka

**Author:** Jolanta Suchodolska

**Citation style:** Suchodolska Jolanta. (2017). Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka. Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), "Edukacja małego dziecka. T. 10, Wychowanie i kształcenie - kierunki i perspektywy zmian" (S. 239-255). Cieszyn : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka

Wszystko, co najważniejsze dla życia, zdarza się w pierwszych sześciu latach.

Giambattista Vico

## Zintegrowana diagnoza – potrzeba współczesnego myślenia o deficytach rozwojowych

Kategorią poznawczo-diagnostyczną, która różnicuje poziom możliwości i zdolności dziecka, jest norma rozwojowa, rozumiana wieloznacznie w perspektywie teoretycznej i badawczej<sup>1</sup>, jednak w tym opracowaniu – jako indywidualny etap rozwoju, wynikający z poziomu zaspokojenia potrzeb dziecka. To potrzeby i ich dominanty, ujawniające się na określonym etapie rozwoju, a także sposoby i zakres ich zaspokajania stanowią silne determinanty zmian, jakie zachodzą na poziomie indywidualnych procesów biologiczno-organicznych, emocjonalno-psychicznych oraz społecznych, wyznaczając ramy rozwoju osobowości społecznej dziecka. To możliwość realizacji priorytetowych potrzeb decyduje o równowadze procesów psychicznych, przyczyniając się do prawidłowości adaptacyjnych i szeroko pojętego uczenia się. Dlatego też dzieci w tym samym wieku rozwojowym różnią się pod względem zdolności i umiejętności reagowania na określone bodźce, pod względem reakcji emocjonalnych – będących

---

<sup>1</sup> A. Januszewski, *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, w: *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Lublin: TN KUL 1997, s. 41–58. Autor wskazuje genezę pojęcia normy, zwracając szczególną uwagę na powiązanie wpływów filozoficznych ze sposobem pojmowania normy w psychologii i naukach o człowieku.

odповідzią na określone potrzeby indywidualne. Jeśli najważniejsze dla dziecka potrzeby są zaspokojone przez środowisko rodzinne, rozwija się ono w warunkach bezpieczeństwa i emocjonalnego komfortu. W przypadku deficytu poczucia bezpieczeństwa, gdy dziecko bezskutecznie dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, przeżywane przez niego emocje manifestują niepokój i sygnalizują dysonans poznawczy czy też przybierają postać daleką od oczekiwanej. Niezrealizowane potrzeby generują stany zagrożenia, niczym nieuzasadniony lęk, stanowiąc tym samym istotną barierę w rozwoju indywidualnym, a czasem prowadząc do deprywacji<sup>2</sup> czy nawet regresu. Pierwszoplanową rolę w procesie rozwoju indywidualnego odgrywają rodzice dziecka, w dalszej kolejności środowisko innych osób znaczących, które są z nim w bliskich emocjonalnie relacjach. Od najbliższych osób dziecko uczy się emocji i czerpie wzory do naśladowania, budując relacje z otoczeniem, ucząc się ufności, kształtując umiejętność odpowiedzi na zadane bodźce. Odbieranie emocji odczuwanych przez najbliższych opiekunów dziecka – już od pierwszych miesięcy życia na podstawie informacji zwrotnych – wyznacza jego aktywność w poznawaniu otoczenia i motywację do działania. To rodzice i pierwsi opiekunowie dostarczają dziecku okazji do zadowolenia, poczucia bezpieczeństwa, stanowiącego podstawę formowania się obrazu własnego Ja<sup>3</sup>. Diady matka – dziecko, rodzice – dziecko to najważniejsze relacje na początku rozwoju pierwszych kompetencji społecznych, będące podstawą i wzorcem relacji z innymi ludźmi w przyszłości, także w dorosłym życiu. Jakość tych kontaktów, przyczyniająca się do kształtowania się właściwego modelu przywiązania w dzieciństwie<sup>4</sup>, stanowi istotny element w procesie rozwijania się aktywności dziecka i jego gotowości społecznej<sup>5</sup> w przyszłości.

Kochający, zrównoważeni rodzice w sposób naturalny uruchamiają w dziecku chęć odkrywania i poznawania świata, pokonywania niepowodzeń. Dzięki temu prawidłowo wykształci się u niego poczucie sprawstwa.

---

<sup>2</sup> Deprywacja to stan braku zaspokojenia podstawowych potrzeb lub utrata stabilizatorów niezbędnych do normalnego funkcjonowania.

<sup>3</sup> Kwestie rozwoju indywidualnego i społecznego Ja zajmują wiele miejsca w koncepcjach psychologicznych. Doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych inspirowanych przez środowisko stają się głównym źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się przekonań o rzeczywistości i samym sobie. Niosą poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych, sprzyjając kształtowaniu się obrazu własnego Ja. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Scholar 2000.

<sup>4</sup> Model przywiązania w dzieciństwie w znacznym stopniu wyznacza zdolności adaptacyjne i poziom radzenia sobie przez dziecko w nowym otoczeniu społecznym. Szerzej: H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa: WN PWN 2005.

<sup>5</sup> Gotowość społeczną rozumiem jako stan emocjonalny i behawioralny decydujący o podejmowaniu działania; przyswajany drogą przekazu i uznania społecznego, sprzyjający kształtowaniu koncepcji siebie i rozwojowi kondycji w zakresie doświadczania siebie na co dzień.

Negatywne emocjonalnie relacje między rodzicem a dzieckiem generują u niego poczucie niepewności i zdominowania, odczuwania zagrożenia. Stany te powodują unikanie interakcji, rezygnację z aktywności, wreszcie budowanie negatywnego obrazu swojej osoby. Wspomniane cechy – zwłaszcza ukształtowane we wczesnym dzieciństwie – pozostają integralną częścią osobowości człowieka na resztę życia. Permanentnie utrwalane – wskutek błędów opieki, nagannych praktyk wychowawczych czy nieświadomych strategii zachowań rodzica – determinują niską jakość życia emocjonalnego dziecka aktualnie i w przyszłości.

Wszystko to, co zdarzy się w okresie wczesnego dzieciństwa, ma priorytetowe znaczenie dla prawidłowego rozwoju w kolejnych etapach życia. Zdobyte zaś w średnim dzieciństwie umiejętności przyczyniają się do wzrostu gotowości emocjonalno-społecznej w kolejnych ważnych życiowych momentach, w których aktywność dziecka zorientowana jest na doskonalenie relacji ze środowiskiem społecznym (zwłaszcza rówieśniczym) i podejmowanie zadań rozwojowych<sup>6</sup> w zakresie uczenia się. Ważnym etapem tego procesu jest 5. i 6. rok życia, w którym ostatecznie utrwalają się nabywane dotychczas kompetencje społeczne, umożliwiające rozpoczęcie nauki szkolnej.

Wspomniane powyżej uwarunkowania rozwoju pozwalają zauważyć, że w każdej grupie rówieśniczej mamy do czynienia z dziećmi różniącymi się znacznie pod względem ruchowym, emocjonalnym i umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Takie różnice mogą być widoczne szczególnie na etapie wczesnego i średniego dzieciństwa. Nie oznacza to jednak, że zanikają wraz z czasem czy stają się bardziej subtelne. Wręcz przeciwnie, będący swoistą bazą rozwoju indywidualnego (osobowego) etap wczesnego dzieciństwa przygotowuje podłoże możliwości dziecka w kolejnych okresach życia. Predyspozycje i preferencje rozwojowe ukształtowane na poziomie wczesnych doświadczeń dziecka wyznaczają jego poziom zaradności w przyszłości. Dlatego też tak ważne są emocjonalne i behawioralne wzorce ze strony rodziców, których reakcje i zachowania są kluczowym narzędziem komunikacji. To oni stają się pierwszymi nauczycielami dziecka. To oni wysyłają pierwsze komunikaty i uczą je emocji. Błędy w opiece i wychowaniu mogą prowadzić

---

<sup>6</sup> Zadania rozwojowe związane są z wiekiem; na każdym etapie rozwoju różnicują je nowe elementy konstytutywne połączone z – będącymi odpowiedzią na potrzeby jednostki i oczekiwania otoczenia społecznego – złożonymi formami funkcjonowania w środowisku. Na każdym etapie zadania rozwojowe pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby indywidualne człowieka oraz oczekiwania i wymogi wychowującego/socjalizującego otoczenia. Szerzej na temat zadań rozwojowych w teorii rozwoju psychospołecznego opracowanej przez Erika H. Eriksona, Roberta J. Havighursta oraz Daniela J. Levinsona.

do nieadekwatnych reakcji emocjonalnych, niepokoju, niedojrzałości bądź lęku, wreszcie – do ukształtowania się wymuszonego wzorca negatywnych zachowań na skutek krytyki, dezaprobaty, warunkowanej miłości czy odrzucenia.

## Kryteria ustalania gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej

Podstawą organizacji systemu edukacji szkolnej jest założenie, że dzieci urodzone w danym roku mają podobne możliwości umysłowe. Przeglądając programy edukacyjne i sposoby kształcenia, a także zadania zawarte w dziecięcych podręcznikach, zauważamy, że dostosowane są do możliwości umysłowych typowego dziecka w wieku 7, 8 i 9 lat. Tymczasem z analizy rozwoju umysłowego wynika, że w każdej grupie rówieśniczej obserwujemy dzieci różniące się znacznie pod względem umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Konieczność dostosowania treści i formy przekazu do realnych możliwości dziecka jest zatem priorytetowym zadaniem pierwszych nauczycieli formalnej edukacji. Nie jest to zadanie łatwe i – jak pokazuje praktyka – zawsze możliwe do urzeczywistnienia. Wysoki iloraz inteligencji, sprawność intelektualna, uzdolnienia dziecka są ważnymi, ale nie jedynymi, wystarczającymi wskaźnikami gotowości szkolnej. Przyczyniają się do dobrych wyników, jednak nie zastępują samodzielności emocjonalno-społecznej, która jest potrzebna na etapie początkowym edukacji wczesnoszkolnej.

Poziom sprawności, umiejętności, a także osiągany przez dziecko stopień adaptacji na etapie uczęszczania do przedszkola staje się przepustką do uczestnictwa w szerszej społeczności rówieśniczej – grupie dzieci, które podejmują wyzwanie, jakim jest nauka szkolna. Różnice między dziećmi podejmującymi naukę szkolną widoczne są w obszarze samodzielności ogólnej (przestrzennej, manualnej, samoobsługowej, zadaniowej), a także licznych umiejętności reagowania, komunikowania i uczenia się, które kształtują się i doskonalą przez pierwszych 6 lat życia. Mogą one być wynikiem zróżnicowanego potencjału rozwojowego dziecka, różnych praktyk środowiska wychowującego, jak również innych czynników egzogennych, których wpływ na proces rozwoju, jego tempo i charakter przebiegu jest niezwykle zindywidualizowany, zależny od specyfiki sytuacji wychowawczych i potrzeb. Sprawia to, że różnice w ocenie gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego są parametrycznie ważnym wskaźnikiem, którego lekceważenie prowadzi do przeżywania przez nie powodzeń, poczynając od prób zaadaptowania się do nowego środowiska. Zdarza się, że z wyżej wymienionych powodów obiektywne różnice w realizowaniu szeroko rozumianych zadań szkolnych w grupie dzieci 7-letnich, a nawet

6-letnich rozpoczynających naukę szkolną wynoszą od 1 do 3 lat<sup>7</sup>, biorąc pod uwagę dzieci rozumujące i reagujące na poziomie przeciętnego dziecka 5-letniego i dzieci dorównujących pod tym względem nawet uczniom 8- i 9-letnim.

Oczywiste wydaje się też, że z uwagi na zróżnicowany poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej od pierwszego dnia pobytu w szkole źle się wiedzie dzieciom psychicznie zależnym, młodszym i tym, które nieco wolniej dojrzewają do zadań rozwojowych typowych dla ich biologicznego wieku. Chodzi tu szczególnie o te zadania, które wiążą się z realizacją społecznych oczekiwań w warunkach presji i rówieśniczej rywalizacji. Dla dzieci społecznie niedojrzałych zadania wynikające z roli ucznia bywają zbyt trudne i często wszystko dzieje się dla nich zbyt szybko, powodując brak osiągnięć, a nawet szkolną dezorientację. Ponieważ jednak muszą próbować podolać wyznaczanym zadaniom, wielokrotnie odwzorowując od innych dzieci to, czego nie pojmują; słuchają tego, co mówią chwaleni rówieśnicy, powtarzając bez rozumienia. Nie odnosząc sukcesów, permanentnie zaniżają samoocenę, czują się gorsze i zamiast nabywać nowe wiadomości i zdolności, całą swoją energię życiową zużywają na to, aby ukryć swoją bezradność, brak rozumienia i umiejętnego wykorzystania wiedzy na zajęciach. Brak poczucia sprawstwa i kompetencji u dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej potęguje kłopoty wychowawcze, ponieważ traci ono motywację do nauki i nie lubi już szkoły. Obciążona w ten sposób pozycja ucznia w szkole – zdaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej<sup>8</sup> – charakteryzuje co czwarte dziecko rozpoczynające naukę w szkole. Ponadto sytuacja ta wielokrotnie generuje powstawanie zespołu fobii szkolnej i innych zaburzeń aktywności dziecka.

Warto wspomnieć, że dzieciom o przyspieszonym rozwoju umysłowym także bywa trudno. Częstokroć wraz z resztą zespołu klasowego obligatoryjnie podejmują naukę tego, co już potrafią. Sytuacja ta powoduje brak zainteresowania, znudzenie i staje się przeszkodą w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

Wprowadzona ostatnia reforma systemu edukacji podjęła szereg działań zapobiegających takim procesom. Po pierwsze, zrezygnowano z ustalenia, że metryka dziecka jest najważniejszym wyznacznikiem czasu rozpoczęcia

---

<sup>7</sup> Jak wynika z badań Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, różnice te są u dzieci widoczne. Szerzej: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa: Edukacja Polska 2009.

<sup>8</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywani*, Warszawa: WSiP 2005.

nauki szkolnej, i uznano, iż równie znacząca jest odpowiednia gotowość dziecka do podjęcia szkolnej aktywności. Po drugie, wprowadzono zaletę, że w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej każde dziecko jest objęte diagnozą, której celem ma być ustalenie dojrzałości przedszkolnej, a więc gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Rozróżnienie terminów „dojrzałość” i „gotowość” skutkuje istotną decyzją na poziomie diagnostyczno-prognostycznym. Dojrzałość bowiem trudniej ocenić ze względu na bardziej złożone korelaty, zarówno osobowościowe, jak i sytuacyjno-zadaniowe. Termin „gotowość” oznacza zaś stan emocjonalny i behawioralny do podjęcia konkretnej aktywności. Wiąże się – w moim przekonaniu – z bardziej adekwatnym określeniem możliwości dziecka, ocenianych przez pryzmat potrzeb rozwojowych, których realizacja uruchamia różne formy ekspresji.

Kolejną zmianą we wspomnianym zakresie jest zobowiązanie przedszkola, do którego uczęszcza dziecko, by na rok przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej prowadzono zajęcia dydaktyczno-wyrównawczych dla grupy dzieci, które w takiej diagnozie wypadły mniej korzystnie. Wymienione działania wspierające start do edukacji wczesnoszkolnej zostały uregulowane postanowieniami i rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Ważną decyzją jest obniżenie wieku rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole i wprowadzenia dokumentów regulujących działalność pedagogiczną placówek edukacyjnych – nowych podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego<sup>9</sup>.

Oczywistą konsekwencją powyższych zmian jest przeniesienie do placówek przedszkolnych diagnozy i decyzji o gotowości dzieci do nauki szkolnej. Zmiana miejsca diagnozowania gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej – z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży na przedszkole – będzie korzystna z punktu widzenia obiektywizacji oceny. Odstąpienie od procedury kierowania dziecka do poradni, przeprowadzania wywiadu z rodzicem lub innym dorosłym towarzyszącym dziecku, wykonywania przez dziecko odpowiednich zadań testowych sprzyja głębszej diagnozie jego możliwości rozwojowych i ich analizie pod kątem zaspokajania i kompensacji potrzeb, pracy nad ukształtowaniem niezbędnych nawyków i umiejętności w celu podniesienia realnych kompetencji. Obecnie to wychowawca w przedszkolu jest osobą kompetentną w codziennej (także długoterminowej) ocenie sprawności i umiejętności dziecka, to on wraz z nauczycielem wspomagającym,

---

<sup>9</sup> Podstawa programowa dla wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego jest udostępniona w załączniku nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

psychologiem i logopedą podejmuje współpracę z rodzicami w zakresie eliminowania czy zmniejszania deficytów i pomaga im podjąć właściwą dla ich dziecka decyzję dotyczącą proponowanego okresu startu szkolnego. Decyzja ta wydaje się korzystna, ponieważ chroni dziecko przed oceną z ust obcej osoby w obcym miejscu. Diagnozowanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej dla wielu przedszkolaków, a także ich rodziców wiązało się ze stresem, onieśmiałą, deprymowało, a nawet wywoływało lęk, uniemożliwiając poprawne wykonanie wyznaczonych poleceń i zadań na odpowiednim poziomie. Dodatkowym mankamentem oceny poziomu dojrzałości szkolnej był fakt, że podstawą wnioskowania diagnostycznego były w dużej mierze wyniki badań testowych<sup>10</sup>; specjaliści z poradni zasięgal u nauczyciela przedszkola opinii o dziecku i obserwowali je epizodycznie podczas zabawy i zajęć wspólnych z rówieśnikami, nie mając wglądu w codzienne umiejętności komunikacji i radzenia sobie przez dziecko. Diagnoza przeprowadzana była w maju lub czerwcu i dlatego służyła ona głównie podjęciu decyzji, czy dziecko pójdzie do szkoły, czy też odroczy się ten obowiązek. Odroczenie podjęcia obowiązku szkolnego przez dziecko stwarzało też – w opinii rodziców – ryzyko etykietyzacji w tak ważnym momencie rozwoju. Jeśli takie niebezpieczeństwo dostrzegali rodzice, wbrew opiniom i sugestiom specjalistów posyłali dziecko do szkoły, chcąc zapewnić mu jednakowy wobec innych dzieci start edukacyjny. Stwarzało to efekt błędnego koła, ponieważ – w rezultacie takich pochopnych decyzji – zdecydowana większość dzieci wolniej rozwijających się rozpoczynała edukację w klasie pierwszej bez odpowiedniej gotowości do nauki szkolnej. Dzieci te już od początku nauki w klasie pierwszej były narażone na ścieżkę niepowodzeń szkolnych, ze wszystkimi konsekwencjami tego procesu.

Z tego względu i z uwagi na mało przyjazny dzieciom sposób prowadzenia diagnozy w poradni ustalono że będzie ona dokonywana w placówce przedszkolnej, do której dziecko uczęszcza na rok przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej. Stawiają ją nauczyciele pracujący z dzieckiem, a więc osoby, które znają dziecko i z którymi rodzice często się kontaktują. Specjaliści z poradni – logopeda, psycholog i pedagog – wspomagają ten proces.

---

<sup>10</sup> Nie wszystkie wyznaczniki gotowości dziecka do nauki szkolnej można ocenić na podstawie obserwacji. Dlatego organizuje się dzieciom specjalne sytuacje i zadania testowe. Są one dla wszystkich takie same i realizowane w tych samych warunkach. Pomimo że nie jest to egzamin, to jednak jest to rodzaj sprawdzianu sposobu rozumowania i stopnia tych umiejętności, które determinują opanowanie umiejętności szkolnych.



## Diagnoza gotowości szkolnej źródłem kompensacji deficytów i dobrego startu edukacyjnego ucznia

Diagnozowanie kompetencji przedszkolaka u progu edukacji szkolnej przeprowadzane jest w dwóch etapach. Pierwszy z nich obejmuje kilka tygodni (jesień i początek zimy), polega na wielopłaszczyznowych obserwacjach dzieci przez nauczyciela – podczas zabaw, zajęć indywidualnych i zespołowych. Porównuje on i ocenia, jak funkcjonują społecznie i jak uczestniczą w procesie uczenia się, a także jak radzą sobie w sytuacjach trudnych i wymagających wysiłku. W pierwszych miesiącach zimy określa się stopień gotowości do nauki szkolnej każdego dziecka osobno, w trakcie wykonywania zadań testowych, a następnie – na podstawie obserwacji i testowego sprawdzania kompetencji dziecka – ustala się, które dzieci są na tyle przygotowane do szkoły, że wystarczy im udział w zajęciach przedszkolnych realizowanych do czerwca, a które potrzebują wsparcia ze strony dorosłych, aby móc korzystać z nauki szkolnej w najbliższym czasie. Dla dzieci, które uzyskały słabszą ocenę dojrzałości przedszkolnej, organizowane są w przedszkolach zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, stosownie do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Efekty pracy indywidualnej z dzieckiem podlegają ocenie pod koniec roku szkolnego – wówczas weryfikuje się gotowość do nauki szkolnej. Jeśli dziecko przejawia problemy i wykazuje słabsze predyspozycje, to rodzicom proponuje się odroczenie obowiązku szkolnego dziecka.

Profesjonalna diagnoza pozwala zauważyć, że dziecko dojrzałe do podjęcia nauki w szkole prezentuje taki poziom rozwoju, który umożliwi naukę czytania i pisanie, liczenia, a w przypadku tych dzieci, które wspomniane umiejętności już mają, bardziej ją rozwinie. Ponadto kandydat na ucznia powinien dobrze funkcjonować w grupie rówieśniczej, być otwartym na współpracę z innymi dziećmi, ponieważ w szkole takie cechy są niezwykle potrzebne. Dziecko u progu edukacji szkolnej powinno mieć wystarczająco silną, pozytywną samoocenę, by w sytuacjach nowych i trudnych czuć się bezpiecznie. Sześciolatek powinien osiągnąć taki poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej, która umożliwia podjęcie odpowiedzialności za siebie i przyjęcie obowiązków ucznia, a także sprzyja kształtowaniu odporności na brak natychmiastowego sukcesu. Najważniejsze jednak elementy dojrzałości szkolnej dziecka dotyczą poszczególnych sfer rozwoju, w zakresie których kształtują się u uczniów kompetencje. Podstawowym obszarem sprawności 6-latka powinien być rozwój fizyczny. Dzieci zbyt niskie i drobne miewają problemy w realnych kontaktach z bardziej rozbudowanymi fizycznie rówieśnikami. Dlatego tak istotne jest, by zaspokajać potrzebę aktywności ruchowej, tworzyć sprzyjające jej warunki; dbać, by

ruch był atrakcyjny i wszechstronnie rozwijający, ponieważ utrwała znajomość ciała i przestrzeni, służy prawidłowej lateralizacji i ułatwia identyfikowanie kierunków zarówno otaczającej przestrzeni, jak i aktywności. Kształtowanie wszechstronnej aktywności dziecka, dbałość o jego rozwój fizyczny jest kluczowym zadaniem rodziców. Warto pamiętać, że dziecku aktywnemu i sprawnemu ruchowo jest łatwiej na co dzień w życiu, a więc i w szkole. Ponadto warto wiedzieć i uświadamiać rodzicom, że troska o prawidłowy rozwój ruchowy dziecka to kwestia wnikliwej obserwacji rozwoju funkcji motorycznych we wczesnym dzieciństwie. Korekta aktywności wtedy podejmowanej, poprzez wyhamowanie odruchów pierwotnych i stymulowanie rozwoju bardziej dojrzałych reakcji posturalnych, przyczynia się do wzrostu sprawności percepcyjnej. Odruchy mogą być poddane korekcji za pomocą specjalnych programów ćwiczeń fizycznych, które zostały włączone w obszar profilaktyki i diagnozy w Wielkiej Brytanii i Niemczech<sup>11</sup>. Przyczyniają się one do znacznej poprawy równowagi i koordynacji ruchowej, a także uzyskiwania lepszych wyników w nauce szkolnej w przyszłości<sup>12</sup>. Warto zainteresować tą sprawą rodziców małych dzieci, a w szczególności podjąć współpracę ze środowiskiem medycznym, obejmującym opieką dziecko. Uruchomienie w świadomości rodziców, opiekunów, także lekarza rodzinnego, potrzeby weryfikacji funkcji odruchowych i poprawy umiejętności neuroruchowych u dziecka pod kątem pełnej aktywizacji jego procesów percepcyjnych jest pierwszym krokiem na drodze poprawienia warunków uczenia się aktualnie i w przyszłości.

Kolejnym kryterium gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej jest dojrzałość w zakresie zdolności poznawczych, manifestująca się bystrością, doskonaląca za sprawą umiejętnego wykorzystania narządów zmysłów wzroku i słuchu oraz posługiwania się nimi podczas uczenia się (w procesie analizy i syntezy). W edukacji niezbędna jest umiejętność selekcji, by wydobyć istotne elementy z całości. Procesy te stanowią zatem podstawę pisania i czytania. Dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową i słuchową nie tylko doświadczają problemów komunikacyjnych, ale przede

---

<sup>11</sup> Są to programy sprawdzające oraz rozwijające sprawności ruchowe i percepcyjne u małych dzieci, służące poprawie ich koordynacji. Jednym z nich jest program kliniczny INPP do indywidualnej pracy dziećmi, przystosowany do szkół w 1996 roku. Wyniki uzyskane w badaniach nad tym programem wskazują, że daje on wymierne i zadowalające efekty. Szerzej: S. Goddard Blythe, *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe testy przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół*, przeł. M. Macińska, Warszawa: WN PWN 2013, s. 30–31

<sup>12</sup> Istnieje wiele empirycznych dowodów na to, że po wprowadzeniu programu INPP poprawiła się nie tylko koordynacja, ale także umiejętność czytania i rysowania u dzieci, które miały nieprawidłowe odruchy i osiągały wyniki poniżej wieku metrykalnego przed przystąpieniem do programu. Szerzej: tamże.

wszystkim są zagrożone zarówno zaburzeniami integracji sensoryczno-motorycznej<sup>13</sup>, zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych<sup>14</sup>, jak i dysleksją, powodującą trudności w uczeniu się. By skutecznie zapobiec dysleksji, warto stosować systematyczne ćwiczenia stymulujące rozwój tych sfer, zanim dziecko podejmie naukę w szkole.

Kolejnym ważnym obszarem rozwoju dziecka jest percepcja słuchowa. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną powinno odróżniać słuchowo wszystkie głoski (rozwijać słuch fonematyczny), dzielić wyrazy na głoski<sup>15</sup>, łączyć głoski w wyrazy, a także słuchowo rozróżniać rymy i rytm mowy. Są to niezwykle ważne umiejętności, wymagające systematycznego doskonalenia od wczesnego dzieciństwa. Dziecko powinno umieć rozróżniać oraz klasyfikować pojęcia i rzeczy, a także myśleć przyczynowo-skutkowo. Warunkiem koniecznym efektywnego uczenia się, nie tylko na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale i w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, jest komunikatywność dziecka 6- i 7-letniego. Zatem mowa dziecka na tym etapie rozwoju powinna być komunikatywna, służyć rozwojowi relacji społecznych oraz uczeniu się. Jeśli u dziecka występują problemy w komunikacji językowej, trzeba uwzględnić prawdopodobieństwo oddziaływania zróżnicowanych czynników, które mogły – bezpośrednio lub pośrednio – przyczynić się do tych trudności. Obok endogennych czynników etiologicznych odpowiadających za odbiór dźwięków, głosek i słów czynnikami generującymi kłopoty w różnicowaniu głosek i uczeniu się mowy mogą być zaburzenia percepcji słuchowej<sup>16</sup> – słuchu fonematycznego lub fonologicznego, analizy i pamięci słuchowej, powstałe z różnych przyczyn. Wśród nich – oprócz obiektywnych czynników biologicznych – warto wymienić przyczyny psychologiczne i społeczne. Istotnie różnicują one możliwości percepcji słuchowej, szczególnie w takich sytuacjach, gdy

---

<sup>13</sup> M. Borkowska, K. Wagh, *Integracja sensoryczno-motoryczna na co dzień*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL 2010; V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, przeł. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifska, Warszawa: WSiP 1998.

<sup>14</sup> Dysleksja rozwojowa występuje u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, najczęściej na skutek zaburzeń niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i zdolności ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym rozwojem układu nerwowego.

<sup>15</sup> A. Bochniarz, *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Żory: Gabinet Logopedyczny „Demosstenes” 1998; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie 1998; J. Jastrząb, *Analiza i synteza mowy*, w: *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora” 1994.

<sup>16</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Warszawa: WSiP 2004; M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk: GWP 2003.

występujące u dziecka problemy mają podłoże funkcjonalne i spowodowane są brakiem stymulacji do mówienia, stresem, przeżyciami traumatycznymi w relacjach, a także brakiem poczucia bezpieczeństwa.

Kolejnym niezwykle ważnym kryterium gotowości przedszkolaka do podjęcia nauki szkolnej jest poziom dojrzałości w zakresie emocjonalno-motywacyjnym. Przeżywane emocje decydują bowiem o funkcjonowaniu dziecka i jego możliwościach koncentracji uwagi. Zależą od środowiska, w którym wzrasta, kształtują jego osobowość, decydują o relacjach z innymi osobami i zachowaniach w stosunku do nich. Emocje i uczucia pozytywne są najpotężniejszym stymulatorem prawidłowego rozwoju, pozwalają osiągać więcej, pokonują obecne w umyśle bariery i ograniczenia – zarówno obiektywne, jak i te, które powstają na skutek dziecięcych nadinterpretacji<sup>17</sup>. Pozytywne wzmocnienia i emocje uskrzydlały dziecko, pozwalają doświadczać własnej skuteczności. Nadmiar emocji negatywnych zaś (często także traumatycznych) zaburza prawidłowe funkcjonowanie społeczne dziecka, a to z kolei może być przyczyną pojawienia się problemów w nauce.

Progresywne zmiany w zakresie rozwoju społecznego są kolejnym wskaźnikiem gotowości szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Trudno jest jednoznacznie odróżnić poziom dojrzałości emocjonalno-motywacyjnej od dojrzałości społecznej, ponieważ umiejętności, które reprezentują oba stany, są wzajemnie powiązane. Bogaty zasób pozytywnych emocji przeżywanych w kontaktach z koleżankami i kolegami, a także innymi osobami szczególnie znaczącymi społecznie, sprzyja wchodzeniu w relacje rówieśnicze i tym samym ułatwia rozwijanie tak ważnej w tym okresie potrzeby przynależności do grupy i środowiska. By wesprzeć rozwój owej przynależności, warto zadbać, aby dziecko na etapie średniego dzieciństwa poznawało i doskonaliło w praktyce znajomość podstawowych zasad i norm obowiązujących w grupie, ucząc się prawidłowości dobrego funkcjonowania wśród rówieśników. Komfort przynależności do swojego środowiska stwarza korzystne warunki do kształtowania samooceny, swojego wyobrażenia o mocnych i słabszych stronach

---

<sup>17</sup> Nadinterpretacje towarzyszą najczęściej dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dotyczą bycia postrzeganym przez inne osoby, co ma decydujące znaczenie w kształtowaniu się obrazu Ja. Łatwość budowania nadinterpretacji w ocenie własnej osoby charakteryzuje w szczególności dzieci nieśmiałe, o niskiej samoocenie, o niezaspokojonym poczuciu przynależności do grupy społecznej. Występują wówczas, gdy dziecko, któremu brak pozytywnych doświadczeń, często będąc uległym względem innych, wyobraża sobie, że jest nie lubiane i jego pozycja w grupie jest o wiele słabsza, niż ma to miejsce w rzeczywistości. Budowanie koncepcji siebie, której mocną stroną stanowi zawsze samoocena, narażone jest na niepowodzenie, ponieważ dziecko postrzega siebie jako gorsze od innych.

osobowości<sup>18</sup>. Niezwykle istotne jest, by dziecko w sposób właściwy nauczyło się porównywania siebie z innymi i z tych ocen czerpało motywację do pracy nad sobą. Jest to możliwe wyłącznie wtedy, gdy rodzic i nauczyciel w przedszkolu są trenerami tych umiejętności na co dzień. Dziecięca, niezwykle dynamicznie rozwijająca się wyobraźnia bardzo często powołuje do życia obrazy, w których mały człowiek nie dostrzega swoich atutów, zdolności, narzucając niekorzystne nadinterpretacje w samoocenie.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym kryterium wyznaczającym start szkolny. Jest nim gotowość do podjęcia nauki matematyki. Procesy umysłowe, od których zależą sukcesy w uczeniu się matematyki, mają o wiele szersze zastosowanie. Służą dzieciom do tworzenia wszelkich pojęć, wnioskowania o wprowadzanych zmianach i przewidywania ich skutków oraz sprawnego mierzenia, liczenia i rachowania. Choć matematyki nie ma w edukacji przedszkolnej, kreatywni nauczyciele dbają o to, by już na tym etapie pojawiły się pierwsze umiejętności z nią związane. Realizują cele wspierania rozwoju umysłowego dziecka, korzystając z koncepcji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Dziecięca matematyka*<sup>19</sup>, na który składają się: programy edukacyjne<sup>20</sup>, podręczniki przeznaczone dla rodziców i nauczycieli przedszkoli<sup>21</sup> oraz pakiety zabawek edukacyjnych dla dzieci<sup>22</sup>. W ten sposób przygotowują podłoże dla rozwoju umiejętności liczenia (wykry-

<sup>18</sup> Świadomość mocnych i słabych stron osobowości jest dla dziecka bardzo ważna. Daje odwagę i wiary w powodzenie w trudnych sytuacjach. Jest znaczącym składnikiem samooceny.

<sup>19</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Warszawa: WSiP 1999.

<sup>20</sup> Jest to program obejmujący wspomaganie rozwoju i edukację matematyczną dzieci od 3. do 6. (włącznie) roku życia. Por. tamże; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Warszawa: Nowa Era 2003; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Warszawa: Nowa Era 2007.

<sup>21</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków...*, dz. cyt.; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków”*, Warszawa: WSiP 2004; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, Warszawa: WSiP 2000; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: WSiP 1997.

<sup>22</sup> Są to następujące pakiety: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa: WSiP 2000; E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków”*, dz. cyt.; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Skarbiec matematyczny. Zestaw pomocy przydatnych w edukacji matematycznej dzieci (klasa 0 i klasy I–III)*, Warszawa: Nowa Era 2005; E. Gruszczyk-Kolczyńska, M. Skura, *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I–III*, Warszawa: Nowa Era 2005.

wania i korygowania pomyłek własnych i innych osób), rozumowania na poziomie konkretnym, zdolności do posługiwania się symbolami (cyframi i znakami). Warto pamiętać, by nie fundować przedszkolakowi zbędnego stresu zbyt wygórowanymi wymaganiami. Zabawy matematyczne muszą być dostosowane do jego możliwości i potencjału rozwojowego. Nauczyciel powinien przeciwdziałać pogłębieniu się deficytów lub opóźnień, zwłaszcza u dzieci o nieharmonijnym rozwoju, które – z powodu realnych barier własnej aktywności – nie będą potrafiły sprostać szkolnym wymaganiom.

Edukacja powinna być odpowiedzią na potrzeby dziecka, odbywać się w zróżnicowanych przestrzeniach, instytucjach, kręgach społecznych – w domu z rodzicami, na placu zabaw podczas spotkań z rówieśnikami, w trakcie różnych imprez organizowanych w środowisku społecznym, w których ma ono okazję doświadczyć nowych bodźców i wrażeń. Do takich spotkań dochodzi także w przedszkolu, gdzie dzieci odwiedzają aktorzy, dziennikarze, muzycy itd. w ramach imprez artystycznych i innych projektów<sup>23</sup>. Edukacja powinna mieć różnorodne formy i obejmować dzieci w każdym wieku, o różnym statusie materialnym, różnych zdolnościach, różnym pochodzeniu społecznym oraz poziomie rozwoju i sprawności. Podstawową ideą powinno być stwierdzenie, że dzieci można wspomagać właściwie zawsze i wszędzie.

Edukacja powinna obejmować kompleksowe formy oddziaływań na dziecko i jego potrzeby, nie tylko wybrane jego aspekty. Podczas zajęć dzieci uczą się nie tylko określonych umiejętności, ale poznają również klimat i specyfikę relacji między dorosłymi a nimi, doświadczając określonych zachowań ze strony dorosłych uczą się różnych form reagowania na nowe sytuacje i trudności. Ta gimnastyka ciała i umysłu stwarza okazję do zdobywania nowego typu doświadczeń indywidualnych i społecznych, kształtujących zdolności adaptacyjne i gotowość uczenia się. Im więcej zróżnicowanych doświadczeń emocjonalno-społecznych ma dziecko, tym wyższy poziom zaradności sytuacyjnej i zadaniowej, tym większa umiejętność uczenia się autonomicznego wychodzenia naprzeciw konfrontacjom (nawet tym, które przebiegają w warunkach rywalizacji). Rozwój dziecka zachodzi zatem we wszystkich możliwych wymiarach jednocześnie – intelektualnym, fizycznym, społecznym, psychologicznym – pod wpływem czynników pochodzących z różnych, zarówno stworzonych świadomie, jak i naturalnie organizujących się, sytuacji i zadań.

---

<sup>23</sup> Takie spotkania organizowane są w wielu przedszkolach, obejmują ważne płaszczyzny uczenia się przez zmysły. Podejmowane są zajęcia uwrażliwiające i rozwijające funkcjonowanie układów zmysłów tzw. wyższego rzędu, poprawiające plastyczność nerwową. Szerzej na ten temat m.in. V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, dz. cyt.

## O skutecznym wspieraniu gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej – czyli kinezylogia edukacyjna w praktyce

Wśród wielu metod sprzyjających rozwojowi dziecka należy wymienić między innymi metody stymulujące, aktywizujące, uspołeczniające, rozwijające koncentrację uwagi i pamięć. W Polsce sporo uwagi poświęca się w ostatnich latach metodzie opracowanej przez Paula E. Dennisona, nie tylko znanej w teorii, ale i stosowanej w praktyce. Metoda P.E. Dennisona jest propozycją wspomagania rozwoju dziecka w zakresie kinezylogii edukacyjnej, jako metoda wspomagająca równoważenie funkcjonowania całego mózgu poprzez tworzenie się połączeń obocznych. Nie jest to metoda terapeutyczna, jednak efekty jej pozytywnego oddziaływania potwierdzają zarówno nauczyciele, wychowawcy, jak i rodzice.

Kinezylogia opiera się na przekonaniu, że myślenie i ruch to procesy, które przebiegają w trójwymiarowej przestrzeni. Jeśli zatem aktywność mózgu wpływa na ciało, to i ciało musi oddziaływać na mózg. Gdy mózg jest uszkodzony, pracuje wolniej lub wysyła do ciała nieprawidłowe sygnały. Gdy natomiast ciało wyśle do mózgu sygnał, mózg nauczy się wysyłać do ciała sygnały prawidłowe<sup>24</sup>.

Podstawą procesów życiowych czy umysłowych, na przykład uczenia się, jest ruch wykonywany przez ciało. Decyduje on między innymi o przepływie płynu mózgowo-rdzeniowego. Napięcie mięśni sprawia człowiekowi nie tylko ból, ale i upośledza jego myślenie, ponieważ spowolnia przepływ płynu mózgowo-rdzeniowego, tamując obieg odżywczej krwi. Wiele ćwiczeń stosowanych w ramach metody Dennisona uczy rozluźnienia napięcia mięśniowego.

Półkule mózgowe tylko na pozór są jednakowe. Prawa odpowiada za myślenie syntetyczne, artystyczne, wyobraźnię, intuicję, lewa natomiast – za myślenie analityczne, werbalne, logiczne. Do prawidłowego funkcjonowania człowieka niezbędna jest praca obu półkul oraz zapewniony ciągły przepływ bodźców między nimi. Przepływ ten odbywa się przez galaretowate spoidło wielkie. Jeśli ono jest dobrym przewodnikiem elektryczności,

---

<sup>24</sup> Opis metody znajdujemy w opracowaniach: P.G. Dennison, *Integracja mózgu. Wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, przeł. J. Grochowska, [Błonie]: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, cop. 2004; P.E. Dennison, G. Dennison, *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Swietłana Masgutowa, cop. 2003; *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, red. S. Maskutowa, W. Brejnak, Warszawa: Polskie Towarzystwo Dysleksji 2004; L. Koneberg, G. Förder, *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, przeł. J. Wodzikowska, Warszawa: Harmonia 2009.

impulsy z jednej półkuli do drugiej przechodzą bez zakłóceń, jeśli złym – przepływ staje się spowolniony, czyli zahamowany.

Głównym zadaniem metody Dennisona jest uczynienie, by spoidło wielkie było dobrym przewodnikiem. Dlatego stosuje się w niej wiele ćwiczeń naprzemiennych, uruchamiających mięśnie skośne brzucha. Słabsze przewodzenie spoidła może też być spowodowane jego niedowodnieniem. Zbyt mała ilość płynów wypijanych przez człowieka może osłabiać jego zdolność do uczenia się, koncentracji, dlatego tak ważne jest picie czystej wody.

Metodą Dennisona można pracować w wielu zakresach – w celu poprawy wzroku, pamięci, słuchu, spostrzegawczości, koncentracji czy orientacji przestrzennej. Jest to prosta i skuteczna metoda wspomagająca naturalny rozwój człowieka poprzez wykorzystanie spontanicznego ruchu ciała, emocjonalnej ekspresji. Stosowanie ćwiczeń doskonalących, pogłębiających współpracę ciała i umysłu sprzyja obniżeniu poziomu stresu i zmęczenia, likwiduje blokady emocjonalne oraz przyczynia się do wzrostu sprawności w obszarze motoryki dużej i małej. Powoduje też rozluźnienie obręczy barkowej, utrzymanie równowagi pomiędzy pracą obu stron ciała oraz – co niezwykle ważne – półkul mózgowych. Kolejne efekty to zwiększanie obrazu obwodowego pola widzenia, jak również pewności siebie.

Ważnym celem jest stworzenie optymalnych warunków do przekazu informacji pomiędzy obiema półkulami mózgu. Chodzi o to, by uzupełnić pracę lewej półkuli o zdolność ekspresji w odbiorze i analizie informacji. Jest to możliwe poprzez uruchomienie pracy prawej półkuli, która odpowiada za emocje, wyobraźnię, abstrakcję i ekspresję tego, co dziecko poznaje i czego się uczy. Deficyt takiej ekspresji stwarza bowiem ryzyko problemów adaptacyjnych, emocjonalno-społecznych, a także niepowodzeń szkolnych (w tym zaburzeń funkcji psychografomotorycznych). Zestawy ćwiczeń odpowiednio dobrane do wieku, tempa kojarzenia i temperamentu dziecka oraz profesjonalne ich wprowadzanie mają służyć przywróceniu zablokowanych (na skutek nieśmiałości, stresu, nadpobudliwości lub innych nieznanych przyczyn) lub utworzeniu nowych połączeń międzyneuronalnych, które decydują o przekazie impulsów do mózgu oraz o łańcuchowości percepcji i przetwarzania nowych informacji.

Metoda wprowadzana jest jako wspaniała zabawa, ponieważ ćwiczenia dostarczają dziecku nowej energii, relaksują i pobudzają wszystkie jego zmysły<sup>25</sup>. Ponadto hamuje ona nieprawidłowo rozwinięte funkcje odruchowe i procesy uczenia się, przyczynia się do zmniejszenia istniejących deficytów (i mikrodeficytów) oraz zapobiega powstawaniu niekorzystnych ich skutków.

<sup>25</sup> Jej teoretyczne podstawy i empiryczna weryfikacja, a także liczne przykłady efektywnego stosowania będą przedmiotem wnikliwych analiz w kolejnym moim opracowaniu.



## Bibliografia

- Bochniarz A., *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Żory: Gabinet Logopedyczny „Demostenes” 1998.
- Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczna na co dzień*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL: 2010.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Scholar 2000.
- Dennison P.E., *Integracja mózgu. Wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, przeł. J. Grochowska, [Blonie]: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, cop. 2004.
- Dennison P.E., Dennison G., *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Swietłana Masgutowa, cop. 2003.
- Goddard Blythe S., *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe testy przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół*, przeł. M. Macińska, Warszawa: WN PWN 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Skura M., *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I–III*, Warszawa: Nowa Era 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczyciel*, Warszawa: WSiP 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, Warszawa: WSiP 2000.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Warszawa: WSiP 1999.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków”*, Warszawa: WSiP 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Warszawa: Nowa Era 2007.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa: WSiP 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Warszawa: WSiP 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa: WSiP 2000.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G., *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasa zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Warszawa: Nowa Era 2003.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk: GWP 2003.
- Januszewski A., *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, w: *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Lublin: TN KUL 1997.
- Jastrząb J., *Analiza i synteza mowy*, w: *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora” 1994.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie 1998.

- Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, red. S. Masgutowa, W. Brejnak, Warszawa: Polskie Towarzystwo Dysleksji 2004.
- Koneberg L., Förder G., *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, przeł. J. Wodzikowska, Warszawa: Harmonia 2009.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, przeł. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska, Warszawa: WSiP 1998.
- Podstawa programowa dla wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa: WN PWN 2005.
- Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa: Edukacja Polska 2009.

## Deficiencies in the school start readiness of a kindergarten child From the integrated diagnosis to efficient support of the child's development

### Summary

The level of skills, abilities, as well as the level of adaptability achieved by a child within a kindergarten community becomes a natural entry pass to participate in a wider peer community which is formed by children taking up a challenge of school education. The differences between children starting school education are visible in the field of widely understood self-reliance (spatial, manual, self-service, task-based) and also in numerous abilities to react, communicate and learn which are shaped and improved within the first 6 years of life. They can be the result of the influence of multiple factors connected with diversified child's potential, the degree to which the child's social and educational needs are taken care of; also there are exogenous factors involved which affect the pace and character of the development process in an unusually individualized way which in turn heavily depends on the specific situation and the upbringing methods applied. All this leads to the situation where the differences in an individual readiness for school become a crucial parametric indicator which, when disregarded, can expose a child to failure during the attempts to adapt to a new environment until optimal conditions are created to enable the child to achieve success.

This study provides the proposals to be used while trying to provide support to individual development of a child and it aims at protecting the child from failure at the beginning of school education or eliminating the risk of exclusion connected with the occurring failure.

Translated by Jolanta Suchodolska